

Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education

ARTIGO/ARTICLE/ARTÍCULO

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p333>



O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa

Marco Túlio Santos Ledo¹

¹Escola Estadual Joel Mares. Secretaria Estadual de Educação. Rua Flaviano Antunes Reis, nº 246. Bairro São Francisco. Almenara - MG. Brasil. marcotuliosantosledo@yahoo.com.br.

RESUMO. Este estudo tem por objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas do campo, a partir da análise do Programa Escola Ativa. Para tanto, utilizou-se como procedimento de pesquisa a revisão bibliográfica, com foco nos estudos de Antunes-Rocha *et al.* (2010), Nascimento (2009), Ribeiro (2009), entre outros que retrataram sobre a temática, fazendo uma reflexão histórica sobre a Educação do Campo no Brasil, seguida de uma análise dos marcos legais que ratificam este ensino e, posteriormente, de uma análise do programa. Pode-se evidenciar com este trabalho que no Programa Escola Ativa as diversas formas de sistematização do trabalho docente e da atuação discente são instrumentalizadas através de práticas já definidas no Projeto Base. Apesar de o programa incluir ações importantes para a integração da escola e da família e do aluno na comunidade, muitos fatores não se aplicaram devido a elementos da estrutura organizacional dos sistemas de ensino, como, a não vivência do professor no campo, a falta de formação nos campos universitários que versem sobre o tema, além das dificuldades inerentes à prática docente em turmas multisseriadas.

Palavras-chave: Escola Ativa, Educação do Campo, Autonomia, Comunidade, Escola.



The teaching process in the multisite campuses and the Escola Activa Program

ABSTRACT. The aim of this study is to understand the teaching-learning process in the multiserries schools of the countryside, based on the analysis of the Active School Program. To do so, the bibliographic review was used as a research procedure, focusing on the studies of Antunes-Rocha *et al.* (2010), Nascimento (2009), Ribeiro (2009), among others that portrayed the theme, making a historical reflection on The Rural Education in Brazil, followed by an analysis of the legal frameworks that ratify this teaching and, later, an analysis of the program. It can be evidenced with this work that in the Active School Program the different forms of systematization of the teaching work and of the student action are instrumented through practices already defined in the Base Project. Although the program includes important actions for the integration of the school and the family and the student in the community, many factors have not been applied due to elements of the organizational structure of the education systems, such as the lack of experience of the teacher in the countryside, lack of training in the university fields that deal with the subject, besides, the inherent difficulties of the teaching practice in multisseriados classes.

Keywords: Active School, Rural Education, Autonomy, Community School.

El proceso de enseñanza en las escuelas multiserias del campo y el Programa Escuela Activa

RESUMEN. Este estudio tiene como objetivo comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado en el campo, a partir del análisis del Programa Escuela Activa. Por lo tanto, se utilizó para buscar el procedimiento de revisión de la literatura, centrándose en Antunes-Rocha *et al.* todos los estudios (2010), Nascimento (2009), Ribeiro (2009), entre otros retratado en el tema, haciendo una reflexión histórica sobre la Educación Rural en Brasil, seguido de un análisis de los marcos legales que ratifican esta enseñanza y posteriormente un análisis del programa. Puede mostrar este trabajo en el programa de Escuela Activa las diversas formas de sistematización de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes son instrumentalizados a través de prácticas que ya están definidas en el Proyecto de Base. Aunque el programa incluye acciones importantes para la integración de la escuela y la familia y la comunidad de estudiantes, muchos factores no aplican-debido a los elementos de la estructura organizativa de los sistemas educativos, como no vivir el maestro en el campo, la falta formación en cursos universitarios que tienen que ver con el asunto, además, las dificultades inherentes a la práctica de la enseñanza en las clases multigrado.

Palabras clave: Activo Escuela, Educación Rural, Autonomía, Comunidad, Escuela.

Introdução

A vivência e os costumes de uma sociedade são configurados a partir da construção de métodos e práticas histórico-culturais, estabelecidos nos relacionamentos e no convívio de um povo no percurso da história, no tempo e no espaço. Em cada sociedade, desta maneira, cria-se um perfil de interação de símbolos que demonstram a sua formação, o seu perfil etnográfico, social, econômico e cultural.

Desta maneira, pode-se observar que a associação que se faz do meio rural é de que o mesmo é um mero abastecedor dos centros urbanos com o fornecimento de matérias-primas, como gêneros alimentícios. Para tanto, diversos estereótipos são levados a figura do campo e do camponês, tais como, “roça”, “caipira”, “Jeca”, entre outros muito utilizados nas diversas regiões do país.

É perceptível também que até os anos 1990 não havia políticas públicas voltadas para o homem do campo. O que levou até esse período uma massificação do processo de êxodo rural. Neste mesmo aspecto, não existiam políticas educacionais voltadas para a população residente na zona rural, cujas atividades estão relacionadas a diversos setores da economia primária, entre elas: a pecuária, agricultura, pesca, extrativismo, entre outras. Diante dessa

característica foi levado às escolas do campo um modelo de ensino fundamentado nos padrões escolares urbanos, que vão desde o livro didático até a metodologia utilizada no processo ensino e aprendizagem.

Assim, podemos observar também, que no caso do meio rural, desde o período de colonização indígena, não havia uma configuração específica para a escola do campo. Para a população indígena, a escola possuía um papel com fins para a sobrevivência e a coletividade, ou seja, a população nativa brasileira fora levada a compreender o espaço escolar como um processo de inserção no cotidiano dos colonizadores, conforme apontam Florestan Fernandes (1989) e Bartolomeu Melià (1979), tendo por base a construção conjunta, ou seja, o aprender fazendo.

Se analisarmos este mesmo contexto, a população camponesa teve um processo evolutivo no período imperial. Não havia uma legislação própria que tratasse exclusivamente da educação para a população do campo e procurou-se atender as necessidades mercantis e dos grandes latifúndios através do regime de “Plantation”, um sistema monocultor e escravista.

Novamente, percebemos que a Educação do Campo fora excluída da política educacional brasileira e aos camponeses restringiram-se apenas às

noções básicas de estudo da matemática, como aprender as “continhas”, as primeiras letras no campo da linguagem e a escrita do nome. Até então, as escolas funcionavam para atender aos interesses dos proprietários de terra que indicavam local e profissional para o ensino rural.

No período republicano, em especial, da Era Vargas, a Constituição da República de 1934, em seu artigo 149 estabeleceu que a educação é um direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos proporcionando eficientes resultados na vida rural e econômica da nação. Entretanto, nenhuma política educacional eficaz fora implementada para as famílias camponesas.

Contudo, a Educação do Campo nos últimos anos toma um papel de destaque na construção do perfil educacional do país, pois até o início da década de 1990 a aplicação de um ensino para as populações localizadas, residentes e dependentes fundamentalmente da terra era simplesmente um ensino aplicado metodologicamente ao meio urbano. Não existiam políticas educacionais criadas e voltadas para o pessoal do campo, porém, a partir da promulgação da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o termo passou a compor o quadro de educação como uma das modalidades

específicas do ensino fundamental e médio.

Atualmente, existem diversos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, em âmbito nacional, com parceria de universidades, estados e municípios, estando entre eles, o Programa Escola Ativa, o Programa Dinheiro Direto na Escola – Campo, Programa Dinheiro Direto na Escola – Água, Projovem Campo, PNLD Campo e ainda Cursos de graduação e pós-graduação em Educação do Campo. Pode-se perceber uma ampliação, no campo da educação, de políticas voltadas para o campo, como, a criação das Diretrizes Educacionais para a Educação do Campo do Estado de Minas Gerais.

Dentre os programas anteriormente listados, o de maior abrangência em todo o território nacional, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, com mais de 39.732 escolas e 1.321.833 de alunos fora o Programa Escola Ativa.

Todos esses números demonstram a importância do programa, presente em mais de 80% dos municípios brasileiros. Além disso, o Programa engloba atividades de diferentes campos da Pedagogia, como a Pedagogia do Campo, do Oprimido e da Alternância, além de exigir a valorização da relação escola-comunidade.

Diante disso, este trabalho buscou compreender o processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e a aplicação da metodologia do Programa Escola Ativa, identificando os espaços educativos e a relação escola-comunidade. Para tanto, realizou-se pesquisa de cunho bibliográfico a fim de fundamentar a pesquisa, tendo como elementos basilares, o estudo de autores como Antunes-Rocha et al. (2010), Nascimento (2009), Ribeiro (2009), entre outros.

Com este trabalho, busca-se demonstrar elementos fundamentais sobre o Programa Escola Ativa e sua aplicabilidade no campo teórico nos municípios brasileiros. Para tanto, estruturou-se este trabalho com a seguinte organização: análise histórica e legal da Educação do Campo, demonstrando seu processo evolutivo, culminando com a análise de políticas pedagógicas para a Educação do Campo, como o Programa Escola Ativa.

A Construção Histórica da Educação Rural e Formação da Educação do Campo

A história da educação no Brasil remonta que os primeiros ensinamentos foram realizados pelos jesuítas da Companhia de Jesus, ainda no Brasil-Colônia, com o objetivo de catequizar os

índios que habitavam o território recém-colonizado.

Para Azevedo (1976),

... a Companhia de Jesus tinha como princípio formar um exército de soldados da Igreja Católica capazes de combaterem a heresia e converter os pagãos, apresentando desse modo características de uma milícia. Para atingir seus objetivos, os jesuítas – soldados de Cristo –, deveriam passar por uma reciclagem intelectual e científica para combater os vícios e os pecados e purificá-los contra o mal. Seu papel na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, sua obra tornava-se uma atividade de caridade. (Azevedo, 1976, p. 22).

Deste modo, podemos observar as primeiras nuances da formação de uma educação rural no Brasil, influenciando diretamente o processo de construção da escola rural, sistematizando o modelo de educação a ser utilizado e implementado no Brasil. É importante ressaltar que o processo educacional proposto pelos jesuítas seguiu vieses diferentes: de um lado uma instituição educativa com finalidades específicas, voltadas para o grupo elitista brasileiro e de outro uma educação com o objetivo de atendimento à formação de mão de obra para atendimento aos interesses econômicos.

A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da

história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização ... se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios, como dos confessionários, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa. (Ribeiro, 2009, p. 28).

Em 1815, com a elevação do Brasil a Reino Unido à Portugal e Algarves, houve-se profundas transformações sociais, econômicas e políticas na nação. A presença da família real trouxe inúmeras modificações para o campo educacional, entre elas, a abertura de instituições de ensino. Entretanto, a educação escolar somente será discutida com no Projeto Constitucional de 1823, dissolvida no mesmo ano, por ato do imperador D. Pedro I, que abordava em seu artigo 250 que “para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial”. Ou seja, a educação estava associada à classe social em especial a etnia que deveria discriminar o modelo de proposição educacional.

Em 1824, com a outorga da primeira Constituição no Brasil, o ensino e a escola estavam garantidos como

direito apenas àqueles denominados de “cidadãos brasileiros”, excluindo-se para tanto os grupos indígenas e escravos.

No governo regencial, em 1834, o Padre Diogo Antônio Feijó, institui o Ato Adicional em que descentralizava o ensino primário para as províncias, cabendo a estas a responsabilização sobre o ensino primário e secundário. Logo, por tratarem-se de governos nomeados pelo império, os chefes de províncias eram deliberadamente elitistas, deixando a margem novamente os públicos desfavorecidos, como, negros, mestiços e indígenas.

Para Ghiraldelli Junior (1990),

As poucas escolas públicas existentes na cidade eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos... Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas rurais. (Ghiraldelli Junior, 1990, p. 26).

Com a queda do Império em 1889 e, o advento da República, iniciaram-se discussões sobre a erradicação do analfabetismo. Contudo, com a promulgação da Constituição da República em 1891 não houve menção sobre a

educação campesina, cabendo aos estados da federação a constituição de seus sistemas de ensino. Logo, a educação pública voltou-se apenas para o processo de alfabetização com vistas a atender uma prerrogativa para o quesito de poder votar. Ressalta-se que este processo fora voltado exclusivamente ao público masculino.

Durante o período da República Velha (1889-1930) o processo de valorização da educação centrou-se apenas para os centros urbanos. Somente com a Constituição de 1934 é que a educação passa a ser direito de todos.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 1934).

Nota-se que alguns avanços também foram percebidos nesta Constituição, além de tornar-se direito público, estabelece-se a necessidade de um Plano Nacional de Educação, compartilha com Estados e Municípios a responsabilização pela educação, além da fixação de valor a ser aplicado em educação.

Até a década de 1940, o Brasil não apresentava escolas na zona rural dos municípios, organizadas e financiadas pelo

poder público. O ensino acontecia tão somente nos meios urbanos e a escola era um lugar de difícil acesso para a grande maioria da população, principalmente, em níveis mais elevados de ensino, como, o Ensino Médio.

A educação rural no Brasil inicia-se com a edição do Decreto nº 4.958, de 14 de novembro 1942, que criava o Fundo Nacional de Ensino Primário. Esse fundo estabelecia parceria com Estados para a transferência de recursos e também passou a este ente federativo a responsabilidade pela oferta do ensino primário nas áreas rurais. Os Estados, por sua vez, transferiram receitas aos municípios e os incumbiram da oferta do ensino na zona rural.

Segundo Antunes-Rocha *et al.* (2010),

A educação escolar para crianças do meio rural ficou sob a responsabilidade administrativa e pedagógica do governo municipal, cabendo a ele contratar e demitir professores, construir e fechar escolas, aceitar, ou não, a oferta de alguns Estados no sentido de construir parcerias para a formação docente. (Antunes-Rocha *et al.* 2010, p. 12).

As escolas rurais dependiam de acordos firmados entre os fazendeiros e as prefeituras locais, a fim de construir ou ceder espaço para a oferta das aulas. Isso tudo estava atrelado à imposição dos

proprietários de terra em indicar os professores que seriam custeados pela administração. Contudo, os interesses partidários influenciavam com determinada demasia, até mesmo, ocorrendo o não pagamento dos professores e, inclusive, a sua demissão e o fechamento de escolas.

Somente a partir da década de 1970 o tema do campo começa a ser percebido e assumir relevância nos meios acadêmicos, devido à expansão e modernização do campo. Além disso, o Brasil passava por diversas mudanças econômicas que afetaram diretamente a sua indústria, com altos investimentos na indústria automobilística. As famílias brasileiras que viviam em situação de miséria eram obrigadas a retirarem seus filhos das escolas para auxiliarem na formação da renda familiar.

Segundo Romanelli (2014),

... ainda que os objetos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favorecem mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador estrutural social. (Romanelli, 2014, p. 30).

É possível perceber que a educação nacional passou a ter consideráveis mudanças. Após a promulgação da Constituição de 1967 e com a edição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, criou-se a possibilidade de construir um currículo mais próximo às particularidades do meio rural, conforme os artigos 4º e inciso § 2º do art. 11º. Contudo, mudanças estruturais ainda não foram efetivas nos vários territórios educacionais da escola rural multisseriada.

A partir deste momento os meios acadêmicos iniciam discussões sobre o processo de formação de professores, acompanhamento pedagógico e investimento para expansão das escolas do campo. Além disso, outro entrave associado às escolas rurais estava na descontinuidade da oferta de ensino, o baixo número de alunos atendidos, as dificuldades de transporte, as chuvas, as épocas de plantio e colheita, que levavam de forma constante ao fechamento de instituições educacionais em todo o país. Tal fato agrava-se com a formação do discurso docente que supervalorizava a cidade em detrimento ao campo, isso ainda, atrelado ao fato de que na maioria das escolas funcionavam somente as três primeiras séries primárias.

Por isso, quando da promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) o

perfil educacional no Brasil era preocupante. Contudo, o dispositivo constitucional, presente no artigo 37, II, estabeleceu a necessidade de concurso público para investidura em cargos públicos, o que levou muitos municípios a realizarem exames para atuar como professores. Entretanto, a maioria dos professores do campo ou não possuía a habilitação específica para concorrer ao concurso ou não conseguia ser aprovados nos certames, o que levou a processos de demissão em massa.

Para Antunes-Rocha *et al.* (2010),

A realização de concursos foi aos poucos impactando o perfil dos docentes. O cenário de professores sem habilitação foi se modificando com a presença de docentes com nível médio e, em muitos casos, com nível superior. Sabe-se que, em muitos municípios, os professores que não tiveram condições de submeterem-se ao concurso foram afastados de sua função. Alguns aceitaram o cargo de serviços gerais. (Antunes-Rocha *et al.*, 2010, p. 23).

Em 1996, com a promulgação da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreram mudanças na estruturação da Educação Rural, pois definiu-se como uma das competências dos municípios a responsabilização pela educação nas escolas do campo e pelas situadas na zona urbana, ofertando de forma obrigatória a

educação básica (educação infantil e ensino fundamental). Com isso, os municípios iniciaram o processo de nucleação de escolas, tendo-se em vista que os alunos da zona rural passaram a ter o direito da progressão nos estudos e também ao acompanhamento pedagógico. Diante dessa necessidade a solução encontrada pelos municípios fora o transporte dos alunos do campo para as escolas urbanas.

Todavia, esta prática não fora bem aceita pelos movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), pois as lutas pela terra e pela reforma agrária estavam presentes em sua rotina e o transporte dos alunos para o meio urbano descaracterizaria a sua formação social do jovem do campo, o que levou a inserção dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais, criando o Movimento por uma Educação do Campo.

Para Bezerra Neto (1999), a importância do MST está presente na sua formação humanística e de valorização da terra, desde os primeiros momentos de conhecimento da criança, o que se percebe na crítica que é feita a introspecção conteudística das escolas isoladas urbanas as instituições do meio rural.

Os primeiros conhecimentos de toda criança estão ligados a seu habitat. Os conhecimentos da criança rural estão ligados à vida na roça, mas os conteúdos oferecidos a ela pela escola tradicional partem do princípio de que para ser culto, é preciso ser letrado, contando com uma formação típica para os desafios do mundo urbano e submetendo a criança a um calendário escolar que não valoriza a prática de seus pais, nem a sua dimensão temporal, uma vez que esse calendário é elaborado para ser praticado a partir do ano civil e não do ano agrícola, mais próximo à realidade do homem do campo (Bezerra Neto, 1999, p. 74).

Para Moraes e Muller (2003) os movimentos sociais estabelecem uma relação dialética entre o que se vive e o que se percebe:

A experiência ... constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias. Processos dialeticamente articulados que ela, a experiência, expressa de forma privilegiada. (Moraes & Muller, 2003 p. 341).

Portanto, para os movimentos sociais a educação deve estar ligada ao meio de vivência do aluno para tornar-se uma aprendizagem significativa para a formação da identidade de classe, além de ser uma forma de resistência para o grupo ao qual está inserido.

Segundo Figueiredo (2009),

A luta de uma escola de qualidade no campo acompanhou a luta pela reforma agrária no nosso país, representando um sonho de muitas famílias que, mesmo sem escolaridade, defendiam a importância da escola como instrumento de transformação política e social da realidade injusta e arbitrária a qual viviam. Neste contexto de luta, o sonho foi aos poucos criando raízes reais práticas, inaugurando nos primeiros anos do novo século, a conquista Legal da Educação do Campo, alicerçada nos princípios do trabalho e a sustentabilidade, da coletividade e da solidariedade, do respeito à diversidade cultural e saberes da terra. (Figueiredo, 2009, p. 01).

Esse Movimento passou a lutar pela oferta de uma política pública específica voltada para a Educação do Campo, com práticas diferenciadas de ensino, alicerçada na formação humana, sendo abordada como estratégia de desenvolvimento do campo.

Contudo, a construção de uma proposta que aborde de forma homogênea tantas heterogeneidades torna-se complicado. Portanto, Antunes-Rocha *et al.* (2010) abordam que a Educação do Campo é um processo de luta constante, e, que este inovador caminho vem ampliando seu espaço de atuação, abarcando espaços junto aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, que de forma participativa e atuante possam contribuir para o planejamento, execução e avaliação de uma proposta completa, que abranja os

diferentes envolvidos no processo de ensino e assuma o compromisso com a sustentabilidade.

Diante dessa abordagem, pode-se perceber que a construção do perfil de educação rural começa a ser desconstruído, dando espaço à chamada Educação do Campo. A partir do momento em que se aglutinou a participação da sociedade e dos movimentos sociais, bem como a participação dos agentes envolvidos na construção de uma proposta de ensino participativa, rompe-se com o perfil de educação rural, pois se estabelecem novas relações sociais, nas quais o aluno passa a ser sujeito de sua história de forma a atuar na sociedade e na sua comunidade.

Neste sentido, Antunes-Rocha *et al.* (2010) abordam que:

A Educação do Campo afasta-se, pois, da educação rural, no sentido de que tem como “bandeira de luta”, a emancipação, a resistência das populações camponesas, o oferecimento do direito – da opção de escolha do próprio destino, seja ela permanecer no campo, tirando dele seu sustento, seja buscando na cidade a realização, a concretização de seus planos. O que importa é que seja uma decisão e não uma imposição. (Antunes-Rocha *et al.* (2010, p. 17).

Diante do exposto, deve-se visar uma escola que alcance os processos de democracia e de formação para o exercício pleno da cidadania, para que assim, possa

promover o desenvolvimento e a sustentabilidade das novas gerações.

Porém, apesar destes avanços significativos, estabelecidos pelas lutas sociais, ainda é visível nas escolas do campo a contemplação de aspectos de escolas urbanas ao invés de elementos de valorização da cultura do homem do campo, dentre os quais, a flexibilização de currículo e de calendário.

Em seu Artigo 28, a Lei 9394/96 permite aos sistemas de ensino, em especial, aos sistemas municipais, responsável por aproximadamente 95% da Educação do Campo no país, que os mesmos possam realizar adaptações tanto no que se refere ao currículo escolar, saindo-se da concepção de Currículo Básico Comum estratificado, para um currículo versátil que atenda aos interesses da população do campo, além é claro de permitir ainda a reestruturação do calendário escolar, de acordo com as necessidades sazonais do campo, em virtude das colheitas. Tal elemento é muito importante para analisar-se a dinâmica pedagógica e de migração do campo, que a cada período de plantio e colheita, mudam-se de localização, como elemento para manter-se com posto de trabalho.

No âmbito da organização das escolas, podemos observar que o modelo de seriação não é mais estratificado, mas abre espaço para o modelo da

multisseriação, no qual alunos de diferentes séries/anos contemplam o mesmo espaço pedagógico de aprendizagem, assimilando conteúdos diferentes, de acordo com o ano ao qual estão vinculados.

Diante da realidade da Educação do Campo, mesmo após a publicação da Lei 9394/96, Figueiredo (2009, p. 03) atesta que

Os livros didáticos que chegavam até estas escolas, na maioria das vezes, eram as sobras dos que foram distribuídos, nas escolas públicas urbanas, sem que os professores tivessem participado da escolha dos mesmos. A princípio esta diversidade de livros didáticos pode ser ponto positivo, pois obriga o professor a usar mais de um tipo de livro por série, todavia, na prática, esses livros quando utilizados não representam mudança metodológica nem ideológica, constituindo a mesma práxis como se o professor estivesse utilizando um só livro para cada série (já que as turmas são multisseriadas). (Figueiredo, 2009, p. 03).

Estudos de Rocha, Passos e Carvalho (2010) apontam que

Segundo dados do INEP (2002) o ensino na zona rural do Brasil embora represente 50% dos estabelecimentos de educação básica e 15% das matrículas, seus indicadores são horríveis: apenas 5,2% dos estabelecimentos possuem bibliotecas, 0,5% possuem laboratórios de ciências ou informática, 0,4% tem acesso à Internet, 8% possuem equipamentos de tv/ vídeo/ parabólica, apenas 58% possuem energia elétrica e 78%

possuem algum tipo de esgotamento sanitário. Apenas 9% das funções docentes de 1ª à 4ª série possuem formação em nível superior (enquanto na zona urbana o percentual é 38%); na 5ª à 8ª, onde o mínimo legal é educação superior, este índice é de apenas 42% (nas escolas urbanas são 79%). Já os salários, segundo os questionários do SAEB, são de R\$ 296 para os professores de 1ª à 4ª série (na zona urbana R\$ 619) e R\$ 351 para os professores(as) de 5ª à 8ª série (na zona urbana R\$ 870). Por fim, constata-se que 67% dos 3,6 milhões de alunos(as) da zona rural que possuem acesso ao transporte escolar são levados para escolas situadas na zona urbana, onde, com certeza, vão ajudar a engrossar os índices de evasão e fracasso escolar. Cabe dizer que 70% dos estabelecimentos de ensino da zona rural de educação básica possuem até 50 alunos e que 52% dos estabelecimentos de ensino fundamental situados na zona rural possuem uma sala de aula apenas. Segundo censo demográfico do IBGE (2000) a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais do campo é 29,8% (no urbano o percentual cai para 10,3%) e o número médio de anos de estudos da população nessa mesma faixa etária é de 3,4 anos na zona rural enquanto no urbano esse número é de 7,0 anos. (Rocha, Passos & Carvalho, 2010, p. 18).

Mesmo após uma década de aprovação da Lei 9394/96, ainda é discrepante a realidade das escolas do campo, em detrimento as propostas e avanços expostos para a educação urbana. Ainda é visível a utilização político-partidária da escola do campo como recurso para obtenção de votos, apadrinhamentos políticos, entre outros,

deixando-se como segundo plano o processo de ensino e aprendizagem.

Em 03 de abril de 2002 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes são a consequência da luta dos movimentos sociais na busca de uma educação de qualidade do campo para o povo do campo. Nelas estão estabelecidas definições e princípios para a construção de um projeto pedagógico que contemple a uma educação pública de qualidade para o campo.

O Parágrafo Único do artigo 2º das Diretrizes da Educação do Campo apontam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002).

Ou seja, a consolidação do perfil e da identidade da escola torna-se o marco regulamentador para a construção do projeto pedagógico, reconhecendo os valores e as múltiplas identidades que este espaço propõe para a formação humana.

Esta diversidade na construção da proposta pedagógica é refletida novamente no artigo 5º, que retrata a diversidade do campo, fato que é tachado novamente no artigo 7º, quando destaca a possibilidade de criação de um calendário escolar específico para as escolas do campo.

Assim, Ribeiro (2009) aponta que:

O Projeto Político-Pedagógico deve ver a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades, a converter as prioridades em metas educacionais e operacionais, a decidir os caminhos a serem seguidos para alcançar as metas de ensino e aprendizagem, a ponderar se os resultados foram ou não atingidos, bem como os motivos dos sucessos e possíveis fracassos. (Ribeiro, 2009, p. 18).

Sobre as diretrizes para o campo, Antunes-Rocha *et al.* (2010, p. 43) afirmam que “as diretrizes representam uma conquista para educação do campo, já que, segundo elas a especificidade do campo não é mais uma característica ignorada. A identidade do campo vem à tona transbordando sua cultura, seus aspectos sociais, econômicos e políticos”.

Portanto, deve-se compreender que a educação é uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral do campo, estabelecendo elos entre a formação

escolar e a formação profissional aliadas à formação humana.

Neste quadro multifacetado da Educação do Campo foram abertas políticas públicas para a melhoria da qualidade da Educação do Campo. Entre elas tem-se a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que serviu como base de parceria entre movimentos sociais e universidades para a promoção da formação do homem e mulher do campo com a oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnicos, de graduação com a utilização da “Pedagogia da Terra” e da “Pedagogia da Alternância”, englobando povos indígenas, quilombolas e diversos outros sujeitos sociais. Ainda, diante dessa política voltada para a educação, temos o Programa Escola Ativa, criado em 1997, como uma estratégia pedagógica para auxiliar as redes de ensino no trabalho multisseriado. Em seguida tiveram-se outras políticas, como o Escola da Terra, que visa a formação continuada de professores das escolas multisseriadas do campo e ainda o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído pelo Decreto nº 7.352/2010.

Logo, entender essas políticas públicas é essencial para compreender-se o processo de mutabilidade que vem ocorrendo nas escolas do campo, seja no

campo legal ou metodológico. Assim, um dos programas que tiveram maior alcance no campo educacional fora o Programa Escola Ativa.

Estratégias Pedagógicas para a Educação do Campo: Programa Escola Ativa

O Programa Escola Ativa integrou uma das ações do Ministério da Educação de proposta de ensino para as escolas multisseriadas do campo. O programa fora criado em 1997 e iniciou os seus trabalhos como projeto piloto nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e tinha como objetivo ampliar e melhorar a oferta do ensino nas escolas multisseriadas de educação fundamental do campo, indo desde a formação docente até a implementação de projetos de melhoria da infraestrutura e de oferta de materiais de apoio pedagógico, aliando-se a uma metodologia diferenciada de ensino e ao protagonismo juvenil.

Segundo Gonçalves (2009),

O PEA esteve, inicialmente, ligado ao Projeto Nordeste/MEC e, em 1999, foi assumido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – o FUNDESCOLA, fundo este constituído com recursos de empréstimo contratados pelo Brasil junto ao Banco Mundial para a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental. Este Programa foi inspirado em seu homólogo colombiano, o Programa Escuela Nueva (PEN), uma das

principais estratégias do governo colombiano para atender a população rural, no que tange à educação básica cuja origem, por sua vez, remonta à década de 1960 e à implantação do modelo de Escola Unitária, então divulgado pela UNESCO. (Gonçalves, 2009, p. 16).

Pode-se perceber que o Programa não é uma estratégia exclusiva do governo brasileiro, mas uma junção de políticas governamentais internacionais a fim da melhoria da qualidade do ensino nas comunidades rurais, o que por sua vez, implica em analisar a realidade nacional para a real eficácia do programa.

Nos últimos anos o programa teve uma grande expansão, atingindo todos os Estados brasileiros, e com ações agregadas, que vão desde a disponibilização de material didático específico do programa até a liberação de recursos através do Programa Dinheiro Direto na Escola para as escolas multisseriadas a fim de melhoria da infraestrutura física das escolas.

Em 2008, o Programa Escola Ativa passa a ser parte integrante de política do Ministério da Educação, integrando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente, a SECADI, estando atrelado à Coordenação Geral de Educação do Campo. Em 2009, o Ministério da Educação abriu através do Plano de Ações Articuladas (PAR) a possibilidade de adesão dos municípios ao Programa, que

em 2010, atingiu mais de 85% das escolas multisseriadas do campo, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP.

Baseado no Programa colombiano de referencia internacional, o *Escuela Nueva*, o Programa Escola Ativa buscou promover o resgate dos sujeitos do campo nas dimensões sociopolíticas, com o envolvimento de diversos fatores, como a organização do trabalho pedagógico, que busca transformar o aluno em autor de sua história e este deve atuar junto à comunidade de forma a contribuir para o desenvolvimento local, através do avanço da participação da família na escola, aplicando o processo pedagógico ao qual denominamos de Pedagogia da Alternância.

Segundo o MEC (Brasil, 2010), o Programa Escola Ativa tem por finalidade

Valorizar o profissional da educação escolar, através da busca de condições adequadas de formação – em caráter inicial e continuado –, remuneração, acompanhamento pedagógico, possibilidades de intercâmbio e formas de aprendizagem em serviço, estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo. Cabe a este profissional, destacada participação no processo de ensino e de aprendizagem para além da condição de mero observador ou provocador de conflitos cognitivos. Seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre

sua realidade e com a valorização dos povos do campo. A gestão democrática do ensino público corresponde à participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, na definição de prioridades e na organização de tarefas administrativas e gestão dos recursos da própria unidade escolar, bem como ao cuidado com o patrimônio da escola. Para o Programa Escola Ativa, a gestão democrática encontra-se concretizada no elemento curricular 'Colegiado Estudantil' e nos outros instrumentos de participação que chamam os estudantes para assumir responsabilidades ante a escola e a comunidade, valorizando a experiência extraescolar, as formas de trabalho e sobrevivência e relação com o meio ambiente que respondem, juntos, pela grande diversidade das populações do campo. (Brasil, 2010, p. 22).

Pode-se verificar que a dimensão do Programa busca a promoção de uma educação para a transformação social com uma formação educativa, política, social, econômica e cultural, além de propiciar a construção de uma educação voltada para valores humanísticos.

É necessário notar que as diversidades constantes nas regiões brasileiras, no que se refere ao ensino e a aprendizagem nas escolas campesinas são muito dicotômicas. Tal fato pode ser amplamente verificado pela falta de profissionais para o exercício do magistério nas regiões Norte e Nordeste do país, uma vez que ainda é comum que as escolas funcionem em prédios cedidos por

latifundiários que determinam os profissionais que estarão diretamente vinculados aos espaços educativos.

Tal fator é discrepante frente a realidade necessitada pelo programa, uma vez que, a inserção do jovem no meio campesino, como ator do processo educativo, é algo ainda pouco explorado e pouco conhecido pela maioria dos profissionais.

Segundo Speyer (1983), a necessidade de contato dos indivíduos com a realidade que o cerca é muito importante para o pleno desenvolvimento humano.

O contato humano urbano, na sua maior parte, é o relacionamento de indivíduos, condicionado pelo papel que desempenham no complexo social de que fazem parte. Ao contrário, o relacionamento no meio rural é de pessoas que se conhecem: conhecem sua história, seus relacionamentos, suas angústias, seus anseios. É evidente que esse nível de relacionamento também se pode atingir na cidade, mas o que se distingue aqui é a comunidade urbana e a comunidade rural: aquela é individualizada, esta é personalizada. (Speyer, 1983, p. 51).

Ou seja, o contato do indivíduo com o espaço físico que está ao seu entorno é de extrema importância para o estabelecimento de relações concretas com o saber, principalmente, por haver uma maior integração entre família e escola.

Contudo, é necessário que se estabeleçam estratégias de ensino a fim de

nortear o trabalho pedagógico. Neste sentido, o Programa Escola Ativa tinha entre as suas proposições trabalhos em grupo para a troca de experiências, compartilhamento de ideias a fim de proporcionar a formação de um educando autônomo e responsável, através de uma mudança de pensamento e o estímulo ao desenvolvimento das tarefas e da ação social local.

Porém, a formação de muitos docentes restringe-se a aplicação de metodologias voltadas para o ensino de conteúdos, que foge em muito à prática voltada para a formação cidadã. Contudo, para que tais elementos se conduzam é necessário que o professor ressignifique a sua formação e a forma de conceber a educação, para que possa atuar de forma profícua na construção da cidadania do campo (Brasil, 2010).

Essa modificação do perfil docente, saindo da prática da escola tradicional para a escola nova, reflete-se muito na necessidade de promoção do aluno no centro do processo educativo.

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. A

prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor (Saviani, 2006, p. 48).

Por outro lado, observa-se uma dinamização do processo didático, estabelecendo metodologias de ensino que afirmam ser consideradas superiores às metodologias docentes, havendo uma hierarquização do saber do professor para o aluno e deste para com a comunidade. Assim, a formação no espaço educativo é um importante elemento para a materialização ideológica na comunidade. A partir dos elementos e das proposições realizadas, apesar de não atenderem às realidades locais, demonstram uma significação do espaço urbano sobre o espaço campesino, já que o aluno é levado a inserir-se na comunidade e desta para o território ao qual está vinculado.

É o caso, por exemplo, do colegiado estudantil e do conselho escolar que são ações propostas na metodologia do programa e normatizado na Lei 9394/96, em seu artigo 14, inciso II.

Segundo Brasil (2010, p. 34),

O Colegiado Estudantil constitui-se de um coletivo de representantes dos comitês, proposto pelo Programa Escola Ativa, como forma de

fortalecer a gestão democrática e a participação dos estudantes e da comunidade. Sua função é estimular a auto-organização dos estudantes, a tomada de decisões coletivas, a cogestão. O Colegiado Estudantil terá sua representação no Conselho Escolar, conforme estrutura prevista na LDB/96, que reúne, também, educadores e comunidade. A experiência demonstra que esta participação contribui para que os estudantes compreendam as diversas formas existentes de compromisso com a sociedade, os mecanismos de participação e gestão, além de favorecer a aprendizagem cooperativa. O Colegiado deve constituir-se em um espaço de formação política e de aprendizagem do compromisso da escola com a comunidade. (Brasil, 2010, p. 34).

Todavia, essa prática não se vincula efetivamente nas escolas campesinas, uma vez que, a grande maioria dos atores a serem envolvidos neste processo são pais de alunos, que vivem do cultivo e da produção familiar ou como “agregados” a fazendeiros, que dificultam a participação e interação da família com a escola. Outro aspecto muito importante a ser analisado é que a grande maioria das instituições de ensino localiza-se em áreas cedidas e são utilitárias do transporte escolar, ou seja, o aluno e a família residem em comunidades distantes da escola a qual os filhos estão matriculados e muitas das escolas do campo contam com número reduzido de alunos.

O chamamento da comunidade para integra-se ao processo de construção da

identidade da escola é um importante elemento para a efetivação dos objetivos da escola. Assim, estabelece o caderno base do programa:

A escola deve procurar aprofundar sua inserção na comunidade da qual faz parte por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade (Brasil, 2010, p. 36).

O programa conta ainda com os cadernos de ensino e aprendizagem de diferentes componentes curriculares que traçam o perfil do estudante a ser formado. Neles são traçados os objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade. Apesar de seu caráter interdisciplinar, o material didático não parte da realidade das regiões brasileiras nem da realidade local para conduzir o processo de ensino por parte do profissional da educação. Este, muitas vezes, não possui formação nas diferentes áreas do saber para relacioná-las de forma dinâmica e construtiva para a formação integral do aluno.

Conforme Brasil (2010, p. 31),

O livro do estudante auxilia, principalmente, o trabalho simultâneo do educador com as várias séries. Seu papel é sempre o de introduzir novos conteúdos, estabelecendo relações com o que a criança já sabe. O educador deve ampliar as atividades escolares de

ensino-aprendizagem para além do livro do estudante. Considerando que a própria realidade é uma totalidade com múltiplas relações, é nela que se encontra a interdisciplinaridade à disposição do trabalho escolar. (Brasil, 2010, p. 31).

Os cadernos apresentam a seguinte estrutura: Atividades Básicas, Atividades Práticas e Atividades de Aplicação e Compromisso. Essas atividades “favorecem a pesquisa e a problematização, possibilitam a construção do conhecimento no coletivo e individualmente, estimulam a cooperação, o diálogo, a reflexão e o compartilhamento de ideias” (Brasília, 2010).

As atividades básicas propostas nos livros do aluno buscam explorar os conhecimentos prévios dos alunos, explorando o conhecimento da comunidade e aprofundando-se em áreas do conhecimento. Entretanto, os livros buscam determinar ao aluno a forma de aprendizagem e a sua atuação na comunidade, o que condiciona uma forma de hierarquia do próprio processo de ensino, partindo-se das atividades básicas, práticas e de aplicação.

Além do livro didático, o programa distribui às escolas participantes do Programa materiais de apoio pedagógico, como globo terrestre, bússola, esqueleto humano, alfabeto móvel cursivo, ábaco.

Outra estratégia utilizada pelo Programa são os Cantinhos de Aprendizagem, que estão incluídos na sala de aula para promover uma aprendizagem compartilhada e interdisciplinar. Fator preponderante tanto no ensino urbano quanto do campo são basilares para um aprofundamento do processo de aprendizagem do aluno.

Os Espaços de Pesquisa é o fortalecimento e a vinculação do perfil do professor como mediador de aprendizagem e também como pesquisador de proposições pedagógicas que elevem a atuação do aluno como ser pensante e crítico frente ao processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Porém, torna-se necessário que o professor se integre com a comunidade local, na qual a escola está inserida, fato este muito imprevisível, haja vista que muitos professores se deslocam do meio urbano para ministrar aula nas escolas do campo e depois retornam para localidade de origem, não havendo, portanto, contato com a comunidade.

A lei 9394/96 ressalta entre os princípios da educação, em seu artigo 3º, VIII, a gestão democrática, o que permite que a escola não mais seja o centro de controle do professor. É fato que a maioria das escolas campesinas conta com apenas a figura do professor como responsável por toda uma dinâmica que envolve não apenas

o papel de mediador da aprendizagem, mas também de diretor, responsável por matrículas, acompanhamento pedagógico, inclusive, limpeza e realização da merenda escolar.

Um dos elementos norteadores do Programa e também dos Movimentos Sociais está no estreitamento de relações da escola e da comunidade. Isso se deve ao fato de que a escola tem um papel fundamental de contribuir para o desenvolvimento humano e local, mas para tanto, ela deve se inserir nos espaços dinâmicos e construtivos das comunidades do campo, a fim de conhecer a realidade de vivência do aluno e poder nela inferir de maneira proveitosa, destacando as habilidades e competências dos educandos.

Assim, Brasil (2010, p. 35) retrata que

A escola deve procurar aprofundar sua inserção na comunidade da qual faz parte por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade. Neste sentido, o Programa Escola Ativa inclui este elemento de modo a estimular uma maior interação entre a escola e a comunidade. Ao adotar uma organização diferenciada do trabalho pedagógico, em que os anos iniciais do Ensino Fundamental formam uma etapa menos fragmentada, busca-se apontar para uma matriz formadora e uma compreensão mais ampliada, integral e multidisciplinar deste período do desenvolvimento. Busca-se, desta forma, compreender a

infância como constituída de diferentes estágios de desenvolvimento e não como sequência de séries escolares. (Brasil, 2010, p. 35).

A escola, assim, precisa refletir sobre o tipo de relação que pretende e deve manter com o meio social no qual está inserida. Um projeto de educação deve considerar as interações entre os sujeitos e deste com o ambiente, uma vez que influencia e é influenciada pelos mesmos.

Além das propostas a serem desenvolvidas para a aprendizagem do aluno, o Programa contemplou a formação continuada de professores.

A União, através de parceria com as Instituições de Ensino Superior, realizou a formação continuada de coordenadores e técnicos do programa indicados pelas Secretarias de Educação e cadastrados no ato da adesão do município ao Programa Escola Ativa. Cada Coordenador/Técnico era responsável por, no máximo, 25 escolas multisseriadas no município. Esses técnicos eram capacitados por uma universidade parceira, que no caso de Minas Gerais fora a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e tinham por obrigação realizar o repasse aos professores que integravam as escolas da rede.

O curso de formação de educadores tinha uma média de 240 horas, subdividido

nos seguintes módulos: metodologia do Programa Escola Ativa; Alfabetização e Letramento; Introdução à Educação do Campo; Práticas Pedagógicas em Educação do Campo; Gestão Educacional no Campo e A Tecnologia na Educação do Campo.

Entendemos que um aspecto relevante do curso refere-se a sua potencial capacidade de atingir um grande número de educadores de forma indireta, pois, a formação de técnicos seria realizada simultaneamente com a formação dos educadores. Neste sentido, na medida em que os técnicos recebem a formação estariam repassando suas aprendizagens para os educadores da rede nos microcentros. (Brasil, 2010, p. 36).

A formação continuada de professores é um importante elemento para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, na aplicabilidade de novas metodologias de ensino. Todavia, a mudança da práxis docente ocorre tão somente com apoio e aplicabilidade de metodologia, que mais uma vez, repete os erros do passado de formação continuada sem o devido acompanhamento de resultados.

Apesar de a proposta do programa tentar contemplar as diretrizes para a Educação do Campo, a mesma adentra-se em um campo pragmático, por não considerar a formação como elemento concreto, valorizando-se apenas a prática

docente individual, baseada em planos cuja base é o livro-base desconsiderando-se o contexto sócio histórico e político da formação de educadores para atuação no campo, caracterizando este como espaço de vivência e de interações sociais diversas, como, alunos de comunidades diferentes, modos de vida, costumes, aspectos linguísticos, entre outros.

Conclusão

A proposta de uma educação voltada para o campo é uma das maiores reivindicações dos movimentos sociais ligados à questão da terra, exatamente pela necessidade de fortalecer o vínculo do homem do campo com a terra, com o meio rural e quebrar a formação de estereótipos moldados pela sociedade urbanizada. Contudo, o fato de se estabelecer regras metodológicas não indica a formação de uma educação de qualidade, mas sim, a sua aplicabilidade moldada por uma sociedade urbanizada, excluindo mais uma vez os movimentos e grupos sociais defensores da Educação do Campo e para o campo da formulação da política educacional.

Apesar de o Brasil ser considerado um país agrário, com mais da metade de seu mercado de exportação ser voltado para os produtos da agropecuária, ainda é incipiente uma política de formação e de valorização do homem do campo. O fato é

que somente na última década se criou propostas, como o Programa Escola Ativa, a fim de que se promova um ensino de qualidade nas escolas multisseriadas do campo. Contudo, mesmo com a aplicação do Programa, os dados demonstram que a situação nas escolas localizadas na zona rural é desanimadora. A maioria das escolas não possui condições estruturais para o seu funcionamento, os prédios em condições precárias, sem estrutura física e/ou humana para o desenvolvimento das competências humanas. Há fatos que remontam até o funcionamento de escolas em currais.

A proposta do programa é inovadora no sentido de agregar valor à comunidade e às relações do aluno de forma interdisciplinar e ainda levando o aluno a desenvolver-se e a ver-se presente na comunidade. Esse papel é realmente excepcional, pela necessidade de participação da família nas decisões escolares e no acompanhamento da aprendizagem do filho. Entretanto, esta prática é individual, partindo-se apenas do campo dos saberes populares, distanciando-se dos saberes científicos.

Contudo, alguns entraves podem ser vistos ao se analisar o programa. De um lado tem-se a falta de dados concretos sobre o desenvolvimento do programa nos municípios brasileiros. Não existe uma política de controle de resultados e de

acompanhamento do desenvolvimento da metodologia do programa por parte do órgão gestor, que é o Ministério da Educação, nem mesmo pelas Secretarias de Educação, que veem o programa como mais uma proposta governamental. Isso dificulta nos estudos sobre os seus avanços e entraves, fato que o diferencia do *Escuela Nueva* colombiano, em que existe muita literatura sobre o tema e dados do governo sobre a aplicação do programa e os avanços do mesmo.

Desta maneira, ainda se verifica outro entrave, a fim de proporcionar o pleno desenvolvimento do programa, que é o fato de que as famílias muitas vezes encontram-se muito afastadas das escolas o que, por sua vez, impediria o acesso daquelas às escolas, por motivos de trabalho e ainda pela mudança constante dos alunos devido à sazonalidade das culturas produzidas no país.

Por outro lado, essa pesquisa torna-se importante para o educador por abrir espaço em um tema ainda pouco explorado pelos cursos de graduação. A Educação do Campo vem assim ampliando o leque de possibilidades, levando a promoção de diferentes estratégias e propostas para um campo do saber que ainda galga os seus primeiros passos na busca de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Outra contribuição desta pesquisa está no fato de poder servir de apoio para a

compreensão de uma política governamental, relativamente nova, que vem se construindo a cada ano, não apenas pela inserção do Programa Escola Ativa, mas pelas possibilidades dadas às novas visões sobre o campo, partindo-se de metodologias para um público esquecido por séculos por governos e políticas públicas, que agora vem tentando pagar esta dívida social, através de estratégias como o Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD Campo), que apenas atendeu ao público dos anos iniciais, deixando-se de lado, mais uma vez, os demais níveis de ensino, como os anos finais do ensino fundamental. E também pelo uso exacerbado do transporte escolar dos alunos do campo para a cidade para concluírem a educação básica. Portanto, pode-se considerar que o objetivo desta pesquisa que era de compreender a metodologia do programa Escola Ativa, fora atingido ao revelar que o programa, apesar de ser uma proposta inovadora para os moldes brasileiros, desconstruiu-se ao não ser debatido com os movimentos sociais, com as instituições e redes de ensino, particularizando-se em uma metodologia estratificante, e de não respeito às realidades das comunidades e dos povos camponeses. Além disso, possibilitou a construção de uma análise sobre as dificuldades e entraves deste

programa que fora utilizado nas escolas de Minas Gerais.

Por fim, a pesquisa possibilitou adentrar em um novo universo, daqueles que representam a diversidade de ensino, esquecidos e apenas considerados por anos, como uma extensão do ensino urbano. Portanto, construir uma Educação do Campo e um estudo sobre a mesma é construir possibilidades para antigas necessidades.

Referências

Antunes-Rocha, M. I., et al. (2010). *Da Educação Rural à Educação do Campo: Possibilidades de atuação nas classes multisseriadas*. Belo Horizonte, MG: UFMG.

Azevedo, F. (1976). *A cultura brasileira*. São Paulo, SP: Melhoramentos.

Bezerra Neto, L. (2003). *Avanços e retrocessos da Educação Rural no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, promulgada em 16 de julho de 1934.

Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 6 ed.

Brasília: Edições Câmara, 2011 (série legislação).

Brasil. (2002). MEC/CNE/CEB. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo*. Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002.

Brasil. (2010). MEC/SECAD. *Projeto Base*. Brasília, DF. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192

Fernandes (1989). *O Desafio Educacional*. São Paulo, SP: Vozes.

Figueiredo, T. M. M. (2009). *Educação do campo: uma nova possibilidade para antigas necessidades*. In: Encontro mineiro de educação no campo FAE/UFMG. Belo Horizonte, julho/2009. Recuperado de: <http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/92/EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20TEXO%20P%20UFMG.pdf>.

Ghiraldelli Junior, P. (1990). *História da Educação*. São Paulo, SP: Cortez.

Gonçalves, G. B. B. (2009). *Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Melià, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, SP: Loyola.

Moraes, M. C. M., & Müller, R. G. (2003). Tempos em que a “razão deve ranger os dentes”: E. P. Thomson, história e sociologia. In *Congresso Brasileiro de Sociologia*, 11 (pp. 2-17). Campinas, SP: Unicamp.

Nascimento, C. G. (2009). *Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Ribeiro, V. (2009). *Práticas Pedagógicas em Educação do Campo*. Belo Horizonte, MG: UFMG.

Romanelli, O. O. (2014). *História da educação brasileira (1930-1973)*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

Rocha, E. N., Passos, J. C., & Carvalho, R. (2010). A. Educação do campo: Um Olhar Panorâmico. In: Almeida, R. A., & Guerra, M. D. S. *Educação do Campo* (pp. 39-53). Montes Claros, MG: Unimontes.

Saviani, D. (2006). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

Speyer, A. M. (1983). *Educação e campesinato: Uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo, SP: Edições Loyola.

Recebido em: 19/11/2016

Aprovado em: 15/02/2017

Publicado em: 26/04/2018

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:


Ledo, M. T. S. (2018). O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 313-358.

ABNT:

LEDO, M. T. S. O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 333-358, 2018.

ORCID

Marco Túlio Santos Ledo

 <http://orcid.org/0000-0003-3296-9185>

O autor é responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito. O autor também foi responsável pela aprovação da versão final a ser publicada.